

Aprendizaje y relaciones de subordinación. Consecuencias de la concepción representacionista de la verdad

Jorge Viaña

Investigador Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

jviana@iiicab.org.bo

Luis Claros

Investigador Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

RESUMEN

El concepto de aprendizaje implica necesariamente una cierta concepción de lo que es el conocimiento y lo que es la verdad. La concepción convencional es aquella que se denomina “representacionista” consistente en mostrar a la verdad como el reflejo mecánico en el sujeto de un objeto externo a la actividad subjetiva. Esta concepción conlleva el establecimiento de relaciones jerárquicas entre sujetos: el que posee la verdad por un lado y que carece de la misma por otro; a nivel de las culturas esta relación jerárquica se presenta como relación entre culturas avanzadas y culturas retrasadas. Para desestructurar estas relaciones jerárquicas es necesario criticar la concepción representacionista de la verdad. La crítica de dicha concepción muestra que la verdad es una construcción humana, es contingente y tiene una historia. Mostrar la radical historicidad y contextualidad de la verdad permite cuestionar las relaciones jerárquicas tradicionalmente legitimadas por la concepción representacionista de la verdad.

Palabras clave: Verdad, Representacionismo, Dominación, Relaciones coloniales.

ABSTRACT

The concept of learning necessarily implies a certain conception of what is knowledge and what is truth. The conventional conception is called “representationist”, consisting in showing as reality the mechanical reflection of an external object in the subject and subjective activity. This conception involves the establishment of hierarchical relations among subjects: the one that possesses truth on the one hand and the one that lacks truth on the other hand; on the level of cultures this hierarchical relation is presented as a relation between advanced and less developed cultures. In order to de-structurize these hierarchical relations it is necessary to criticize the representationist conception of truth. The criticism of this conception shows that truth is a human construct, that it is contingent and that it has history. Showing the radical historicalness and contextuality of truth permits us to question the hierarchical relations traditionally legitimized by the representationist conception of truth.

Keywords: Truth, Representationism, Domination, Colonial relations.

Introducción

El proceso de aprendizaje implica formas específicas de relacionamiento social, la más evidente es la relación entre el que enseña y el que aprende. Esta relación aparentemente sencilla condensa un conjunto de problemas ontológicos y gnoseológicos de consecuencias fundamentales en la constitución de formas de ver el mundo, y por tanto, en la constitución de las relaciones sociales. El presente artículo se dirige hacia este núcleo de problemas implicados en toda relación enseñanza-aprendizaje.

El propósito es mostrar cómo la concepción representacionista de la verdad -anidada en la visión convencional sobre el aprendizaje- da lugar a relaciones de dominación. Cómo dicha concepción funciona como mecanismo de legitimación de relaciones verticales en el proceso enseñanza aprendizaje y de relaciones coloniales en el caso del relacionamiento entre culturas. Posteriormente, partiendo de los planteamientos de Marx y Nietzsche, mostraremos cómo la concepción representacionista puede y debe ser quebrada, para arribar finalmente a una concepción radicalmente histórica de la verdad y del conocimiento, la cual permitiría que los seres humanos se reapropien de sus condiciones de existencia.

1. La definición de conocimiento como fundamento del proceso enseñanza aprendizaje

Toda interpretación del fenómeno del aprendizaje tiene como fundamento –no siempre explícito- una cierta concepción de lo que es el conocimiento. La forma específica en que se concibe la relación del sujeto con situaciones que un observador puede distinguir como externas a dicho sujeto, condiciona la forma específica de lo que puede entenderse por conocimiento, y por tanto, por lo que un proceso enseñanza aprendizaje debe contemplar. La relación del sujeto con algo externo, que es inherente a la definición de aprendizaje, es la que da lugar a la temática del conocimiento. Que el fenómeno del aprendizaje es inseparable de la concepción de la relación del sujeto con algo externo a él, se evidencia en la siguiente definición general de aprendizaje:

El aprendizaje es el proceso por el cual se origina o cambia una actividad, mediante la reacción a una situación dada, siempre que las características del cambio en curso no puedan ser explicadas con apoyo en tendencias reactivas innatas, en la maduración o por cambios temporales del organismo (por ejemplo la fatiga, las drogas, etc.) (Hilgard, 1961: 13).

Pese a la provisionalidad y generalidad de esta definición, señaladas por su propio autor, las exclusiones que menciona nos brindan el espacio en el cual se piensa el fenómeno del aprendizaje: se excluye toda reacción del sujeto que esté determinada por factores eminentemente internos tales como las predisposiciones innatas o la maduración del organismo. Por otro lado, la otra exclusión presente en

la definición apunta a señalar que el fenómeno del aprendizaje se restringe a aquellas modificaciones en el sujeto que permanecen y se internalizan, y por lo tanto pueden utilizarse en otras situaciones. En síntesis, tenemos, que el aprendizaje se concibe como aquella relación entre un sujeto y un exterior donde algo nuevo y duradero pasa a formar parte del repertorio de acciones del sujeto.

Esta afirmación puede ser reforzada a través de los estudios de Maturana y Varela, destacados pensadores latinoamericanos pioneros en ciencias cognitivas, quienes diferenciaron entre lo que se considera innato y lo que se considera aprendido como uno de los ejes de sus aportes al estudio de los procesos del conocimiento humano:

Cada vez que en los organismos de una misma especie se desarrollan ciertas estructuras con *independencia* de las peculiaridades de sus historias de interacciones se dice que tales estructuras están determinadas genéticamente, y que las conductas que ellas hacen posibles (si se dan) son *instintivas* (Maturana y Varela, 1984: 114).

Por contraposición a lo innato, descrito en la anterior definición, se indica que:

Si las estructuras que hacen posibles una cierta conducta en los miembros de una especie se desarrollan sólo si hay una historia particular de interacciones, se dice que las estructuras son ontogénicas y que las conductas son *aprendidas*... las conductas innatas y las aprendidas son, como conductas, indistinguibles en su naturaleza y en su realización. La distinción está en la historia de las estructuras que las hacen posible (Maturana y Varela, 1984: 114).

Las conductas aprendidas se definen -por contraposición a las innatas- por estar en interacción con algo externo al organismo actuante. Además, podemos decir que las conductas innatas se definen por la independencia respecto a las interacciones con un exterior específico, y más bien se refieren a aquellas conductas que se suscitan sin importar el medio específico en el cual se dan. En cambio, las conductas aprendidas dependen del medio específico en el cual ocurren, y por tanto dependen de una historia de la relación del sujeto con su medio.

Como se puede apreciar, es la relación entre un sujeto y algo externo, la condición de posibilidad del concepto de aprendizaje. Esta relación, entre el sujeto y algo externo se la ha pensado tradicionalmente bajo la forma *sujeto/objeto*, en tanto forma moderna de fundamentar un tipo de comprensión mecánica y limitada del conocimiento, como simple relación de reflejo del objeto externo en el sujeto. Como mostraremos más adelante, la creencia en que el sujeto sólo refleja o representa las características del objeto viabiliza un tipo de relaciones de enseñanza aprendizaje, en la que existen personas que ya poseen en sus cerebros el reflejo correcto de la realidad y existimos los novatos que todavía no hemos logrado representar adecuadamente esa misma realidad y por tanto debemos subordinarnos a los que ya han logrado “conocer” la realidad. La división sujeto/objeto que da lugar al representacionismo es una parte

central de las dualidades tradicionales de la modernidad: razón/emoción, mente/cuerpo, idea/materia, naturaleza/cultura que han ordenado nuestra percepción del mundo.

Pasaremos a presentar la teoría de la verdad dominante que ha servido como fundamento –muchas veces soterrado– de las prácticas de transmisión de conocimiento como cadena de mando que imposibilita la producción colectiva de conocimiento.

2. Las teorías representacionistas como reproductoras de relaciones de dominación

Las teorías representacionistas de la verdad se han asumido como suelo común en diferentes campos del conocimiento, a tal punto que la propia palabra *verdad* ha sido asumida por definición como aquella cualidad en la que lo dicho representa una realidad tal cual ésta es. Es decir que, la propia palabra verdad significa inmediatamente representación. Como ejemplo de esta generalizada vinculación, vemos que en las primeras palabras de la entrada “verdad” en uno de los más prestigiosos diccionarios filosóficos de nuestro tiempo se dice: “*verdad*: cualidad de las proposiciones que concuerdan con la realidad” (Audi, 2004: 1009).

A esta concepción Heidegger la llamaba *concepto corriente de verdad*, y en uno de sus sentidos consiste en que:

Un enunciado es verdadero cuando lo que menta y dice coincide con la cosa sobre la que enuncia. También en este caso decimos: concuerda (Heidegger, 1997: 402).

La idea básica de esta concepción es que lo que decimos re-presenta a una realidad externa tal cual es, o dicho de otra manera, nuestras palabras pueden describir las cualidades propias de una realidad no lingüística. Como se puede apreciar, el término 'verdad' en su uso tradicional se asocia a lo que se denomina “descriptivismo”, el que afirma que los enunciados tienen como papel fundamental el describir un estado de cosas. Por ejemplo, claro que es 'verdad' que la Segunda Guerra Mundial empezó en 1939, esta misma seguridad sobre la 'verdad' de un enunciado no puede ser aplicada de forma idéntica a realidades más complejas, por ejemplo la 'verdad' de la realidad última de la homosexualidad es para algunos médicos o pedagogos una “patología” que debe ser tratada como “enfermedad”, para otros es absolutamente normal y sólo manifiesta una opción sexual de sujetos absolutamente sanos. La 'verdad' de esta realidad tan compleja, depende de las nociones de lo que es normal y patológico, también de la relación recíproca y las fronteras entre ambas nociones. Con este ejemplo mostramos que la descripción de determinado fenómeno depende de las nociones que tenemos a la mano y en las que creemos. Es oportuno aclarar que con lo antes dicho no estamos proponiendo, para nada, que la verdad sea un fenómeno

puramente subjetivo y que, por lo tanto, apoyemos las corrientes que creen que en cuestiones tan delicadas simplemente vamos al mercado y seleccionamos la 'verdad' que más nos guste o convenga, y con esto se resuelve todo. Si bien recuperamos la crítica al representacionismo mecanicista, no compartimos las visiones de un fundamentalismo del relativismo tan de moda en los círculos académicos.

Más bien, citando a Marx, podemos mostrar una posición crítica frente a ambos extremos, el objetivismo mecánico y el subjetivismo relativista.

*El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluido el de Feuerbach- es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal. Feuerbach quiere objetos sensoriales, realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la propia actividad humana como una actividad objetiva. Por eso, en *La esencia del cristianismo* sólo considera la actitud teórica como la auténticamente humana, mientras que concibe y fija la práctica sólo en su forma suciamente judaica de manifestarse. Por tanto, no comprende la importancia de la actuación "revolucionaria", "práctico crítica". (Marx, 1981: 7; cursivas nuestras).*

Más adelante retomaremos la crítica a la concepción representacionista -partiendo de esta propuesta poco estudiada y comprendida de Marx que acabamos de citar-, crítica que se torna necesaria debido a la relación entre representacionismo, universalismo y relaciones de dominación que ha producido la modernidad.

La concepción representacionista, que se preocupa de manera fundamental en los valores de verdad y falsedad de los enunciados en tanto descripciones de un referente, es la que ha predominado en la filosofía y se ha extendido como percepción general a casi todos los campos del conocimiento (Claros y Rios, 2009).

A lo que ha conducido esta concepción de la verdad es a los tópicos de la objetividad y la universalidad. Si los enunciados tienen la facultad de describir la realidad tal cual es, y dado que dicha realidad tiene cualidades intrínsecas, es decir, independientes del pensamiento humano, entonces se puede afirmar que los enunciados verdaderos deben ser válidos para todos los hombres, por tanto, la verdad de los enunciados es universal. Esta es la teoría representacionista expuesta en sus líneas más generales. Las consecuencias nocivas de la verdad como algo universal se evidencian en los proyectos coloniales legitimados por estas lógicas y en toda forma de organización de la dominación que requiere de universales, por ejemplo, la dominación masculina parte del hecho de que el universal es el varón como "representante" de la especie humana. La realidad y todos los procesos sociales están producidos por lógicas masculinas y masculinizantes, de igual manera en los tiempos modernos se asume una lógica particular como la única existente y

se interioriza como universal la fe en el “progreso”, el tiempo lineal, las dicotomías modernas idea/materia, razón/emoción, mente/cuerpo, naturaleza/cultura. Todas las demás lógicas son vistas como “primitivas”, “retrasadas”.

Podemos ver la necesidad de construir universales como el paso inevitable de un discurso que produce prácticas de dominación como la colonial, de género, entre otras. Esta dinámica en realidad no es más que la consecuencia de una concepción representacionista y mecánica de la verdad y del conocimiento, que implica creer en la existencia de *una realidad* que es externa a los sujetos que la piensan y en ese sentido es válida para todos los sujetos. Estamos ante una especie de materialismo vulgar que Marx tanto criticó:

El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluido el de Feuerbach- es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de un modo subjetivo. (Marx, 1981: 7)

En el proceso de enseñanza aprendizaje se crea una división clara entre los que acceden a la verdad y los que carecen de la misma, de hecho, el proceso de aprendizaje consistiría en transitar de la carencia a la posesión, tránsito que implica un ascenso y, en ese sentido, relaciones verticales. Bajo la teoría representacionista, la verdad es algo a lo cual se accede mediante un proceso sistemático, no es algo que esté al alcance de todos, sino que sólo puede poseerse mediante un proceso metódico de aproximación a esa realidad universal, por tanto, sólo aquellas personas que han pasado por aquel proceso pueden poseer verdades.

Aquellos que han alcanzado la posesión de verdades se elevan por encima del resto de las personas y cumplen el rol de jueces del conocimiento de los demás; se asume que tienen la capacidad de juzgar a los demás no por las características de su personalidad, sino porque en ellas se encarnaría una realidad supra individual que es justamente el ser de las cosas tal como estas son, es decir, que sus palabras no se enunciarían desde la posición singular que ellos ocupan, sino que se generarían desde un lugar universal y, por tanto, válido más allá de cualquier individuo.

Un caso paradigmático de este tipo de relaciones es la que existe entre los economistas profesionales o cualquier otro “especialista”, por un lado, y las personas de a pie, por otro; donde los supuestos “expertos” no sólo creen conocer mejor la realidad y prescriben lo que hay que hacer, sino que además se atribuyen la potestad de conocer mejor lo que las propias personas necesitan. Para el caso podemos citar las recomendaciones del conocido filósofo crítico suizo, Feyerabend, que nos insiste en que:

Un especialista es un hombre o una mujer que ha decidido conseguir preeminencia en un campo estrecho a expensas de un desarrollo equilibrado. Ha decidido

someterse a sí mismo a estándares que le restringen de muchas maneras, incluido su estilo al escribir y su manera de hablar, y que se siente dispuesto a vivir lo más en concordancia que pueda con estos estándares mientras esté despierto. (Feyerabend, 1974: 129)

Para sacar la siguiente conclusión y advertencia expuestas en otro texto clásico del autor "que la opinión de los expertos es a menudo interesada y poco fiable y por lo tanto requiere un control exterior" (citado en Viaña, 2008: 138).

Con este conjunto de ideas retomadas de Feyerabend y Marx podemos mostrar claramente cómo las relaciones de poder y dominación aparecen como ingenuas y neutras relaciones de enseñanza aprendizaje. La labor crítica consiste en mostrar la continuidad entre estas relaciones de poder y dominación con la noción de verdad y la definición de conocimiento que está implícita en las relaciones pedagógicas.

Como hemos mostrado, bajo la concepción representacionista se asume que no son las personas con sus relaciones de poder e intereses las que hablan, sino la realidad "objetiva" encarnada en los "especialistas". Esta nefasta imagen de la encarnación es la que mejor se ajusta a las implicaciones que la teoría representacionista de la verdad tiene para el acto de producción y transmisión de conocimientos.

Si bien el Iluminismo democratizó la posibilidad de acceder a la verdad, en el sentido de que todo sujeto era considerado capaz de iniciar el proceso de ascenso hacia aquella, la preservación del ideal de la representación conservó a ciertas ideas, enunciaciones, prácticas, etc., como aquellas donde se encarnaba el ser universal, y por tanto, aquellas a las cuales todo proceso de aprendizaje tendía como fin. La violencia implícita en esta concepción se hace manifiesta cuando nos trasladamos del espacio individual del aprendizaje, a una dimensión más amplia. Si salimos del marco de relaciones intraculturales, y nos movemos hacia el espacio de relaciones entre culturas, la relación de aprendizaje basada en concepciones representacionistas de la verdad constituye uno de los momentos de toda ofensiva colonial.

Si se asume que la verdad es el acceso a una realidad que se encuentra más allá de las determinaciones contextuales de los sujetos cognoscentes, entonces se entiende que determinada cultura que crea poseer semejante verdad considere que sus representaciones, sus prácticas, etc. obedecen a criterios universales, y por tanto, que toda otra cultura debe regirse aprendiendo lo que la cultura supuestamente poseedora de verdades tiene que enseñar. Un ejemplo clásico de lo antes mencionado es la forma en la que Hegel, el gran filósofo moderno, diferencia y jerarquiza las culturas para convertirse en el más prolífico pionero de las teorías coloniales:

Aquí están el Perú y Chile... que sin embargo no son apropiados para convertirse en países de cultura... (tenían) una cultura natural, que había de perecer tan

pronto como el espíritu se acercara a ella. América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Los indígenas, desde el desembarco de los europeos, han ido pereciendo al soplo de la actividad europea. En los animales mismos se advierte igual inferioridad que en los hombres (Hegel, 1953: 174).

En América del Sur y México, los habitantes que tienen el sentimiento de la independencia, *los criollos, han nacido de la mezcla con los españoles y con los portugueses. Sólo éstos han podido encumbrarse al alto sentimiento y deseo de la independencia. Son los que dan el tono. Al parecer hay pocas tribus indígenas que sientan igual*. Mucho tiempo ha de transcurrir todavía antes de que los europeos enciendan en el alma de los indígenas un sentimiento de propia estimación. Los hemos visto en Europa, andar sin espíritu y casi sin capacidad de educación. La inferioridad de estos individuos se manifiesta en todo, incluso en la estatura... se encuentran todavía sumidos en el estado natural del salvajismo y la incultura... esta manera de tratarlos es indudablemente la más hábil y propia para elevarlos; consiste en tomarlos como a niños... Así pues, los americanos viven como niños, que se limitan a existir, lejos de todo lo que signifique pensamientos y fines elevados (Hegel, 1953: 176).

El camino de ascenso hacia la verdad, que considera haber recorrido la cultura dominante, se convierte en la medida del progreso en base al cual toda otra cultura es juzgada como primitiva, atrasada, etc. en cuanto se aleja de los patrones de funcionamiento de la cultura dominante. Bajo esta concepción, la relación entre el poseedor de verdad y el carente de la misma, que es momento fundamental de la relación de aprendizaje bajo el esquema representacionista, asume la forma entre la cultura desarrollada y las subdesarrolladas, legitimando discursivamente la soberbia de la cultura dominante, la cual encubre la violencia de su dominación bajo la imagen de una cultura que enseña, mientras que la cultura dominada invisibiliza su sometimiento en la figura de una cultura que aprende lo que debe aprender.

Como se puede apreciar, la teoría representacionista de la verdad expande sus consecuencias mucho más allá de una epistemología académica. El quiebre de dicha concepción tiene repercusiones igualmente extensas.

3. La crítica a las teorías representacionistas y la función de la enseñanza en perspectiva histórica

Karl Marx y Friedrich Nietzsche se pronunciaron acerca de la verdad alejándose – cada uno a su manera – de la concepción representacionista. En 1845, Marx escribía:

El problema de si al pensamiento se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. (Marx, 1981: 7)

Marx era hostil a todas las concepciones que mostraban a la verdad como representación de una realidad externa al accionar humano, como mostramos

claramente en las anteriores citas de Marx, así como a las que concebían al propio ser humano como algo dado al margen de la historia.

Una vez que el hombre ha sido reconocido como la esencia, como la base de toda actividad humana y de toda relación humana, únicamente la crítica puede inventar todavía nuevas categorías y retransformar, así como lo hace precisamente, al hombre en una categoría y hasta en el principio de toda una serie de categorías, recurriendo de esta manera a la única escapatoria que le queda aún a la “inhumanidad” teológica, acosada y perseguida: ¡La historia no hace nada, “no posee una riqueza inmensa”, “no libra combates”! Ante todo es el hombre, el hombre real y vivo quien hace todo eso y realiza combates; estemos seguros que no es la historia la que se sirve del hombre como de un medio para realizar -como si ella fuera un personaje particular- sus propios fines; no es más que la actividad del hombre que persigue sus objetivos. (Marx y Engels, 1971: 111-112)

Si asumimos consecuentemente los planteamientos de Marx, la verdad como simple acto representacional de una realidad independiente, por ende, la verdad con características universales no tiene cabida¹.

Realizando un distanciamiento similar al de Marx -casi treinta años después de los textos arriba citados- Nietzsche, otro gran crítico de modernidad, escribió:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal. (Nietzsche, 2003: 25)

Decir que la verdad es una serie de metáforas sobre metáforas, no significa que la verdad coexista, como interpretan ciertos teóricos del postmodernismo, simplemente; lo que el autor muestra es que la verdad es una construcción social. La crítica de Nietzsche se dirigía a la posibilidad misma de la correspondencia, denunciándola como una ilusión, la relación entre enunciado y realidad no podía ser más que metafórica, en la medida en que ambos polos de la relación pertenecían a dimensiones distintas y por tanto, no podía establecerse una relación de equivalencia entre enunciado y realidad, sino que dicha relación sólo podía ser el fruto de una

1 Es lamentable el curso que siguió la teoría marxista del conocimiento. En sus últimos años de vida, Engels dio paso a una concepción de un objetivismo mecanicista de la verdad mediante su dialéctica de la naturaleza. Dicha veta fue explotada e intensificada por el marxismo de Estado de la URSS, que durante el estalinismo realizó una campaña propagandística mediante sus tristemente famosos manuales, donde la verdad como correspondencia fue utilizada como piedra angular, alcanzando dicha concepción de la verdad un grado de paroxismo no común en las elaboraciones filosóficas, donde la propaganda y la falta de profundidad y argumentación llegaron a extremos insólitos.

abusiva extrapolación. Nietzsche sacaba como consecuencia que la idea de una: "«percepción correcta» -es decir, la expresión adecuada de un objeto en el sujeto- [era] un absurdo lleno de contradicciones" (Nietzsche, 2003: 29).

La posibilidad de la correspondencia mecánica entre enunciados y realidad no sería más que un vestigio de la creencia en un ser superior racional creador del universo que dejó su lenguaje, o más precisamente, su palabra, poblando toda su creación, y dentro de esa creencia se ve a los hombres como encaminados a descifrar ese lenguaje que habita en las cosas, que es marca de la creación. Sólo bajo esta creencia, la verdad como correspondencia sería plenamente sustentable en la medida en que dicha correspondencia se establecería entre dos cosas de la misma dimensión: el lenguaje divino y el lenguaje humano². Por ello, si se desplazaba la concepción de una divinidad parlante, omnipotente y omnipresente, la teoría de la verdad como correspondencia quedaba sin sustento. Al desplazar a dicha divinidad parlante, ésta se llevó consigo a la realidad en tanto dotada de cualidades intrínsecas susceptibles de enunciamiento, por tanto, ya no existía una realidad describable disponible a todos, pensar lo contrario pasaba a ser un error:

No hay ninguna necesidad en absoluto de que las palabras usadas al hacer un enunciado verdadero ‘reflejen’ en forma alguna, por muy indirecta que sea, cualquier rasgo que sea de la situación u evento [...] Suponer que lo necesita, es caer una vez más en el error de leer en el mundo los rasgos del lenguaje. (Austin, 1997: 233)

A lo que dio curso el derribamiento de esa realidad prefijada, es decir, independiente de la subjetividad humana, fue a la concepción de que los seres humanos *hacen* la realidad. Como lo plantea claramente Marx en *La Sagrada Familia* al criticar a Bruno Bauer:

La historia no hace nada, “no posee una riqueza inmensa”, “no libra combates”
¡Ante todo es el hombre, el hombre real y vivo quien hace todo eso y realiza combates!
estemos seguros que no es la historia la que se sirve del hombre como de un medio para realizar -como si ella fuese un personaje particular- sus propios fines; no es más que la actividad del hombre que persigue sus objetivos. (Marx y Engels, 1971: 111-112; cursivas nuestras).

Bajo esta perspectiva el conocimiento ya no se entiende como si fuese un reflejo especular, sino que se lo concibe como construcción humana. La siguiente definición de verdad ejemplifica de excelente manera esta concepción crítica:

...la verdad no existe en sí ni por sí misma. Es siempre una construcción que resulta del modo en que las creaciones del pensamiento responden efectivamente

2 El planteamiento explícito de esta crítica se encuentra en Jaques Derrida, *De la gramatología* (México D.F.: Siglo XXI, 1998), y en Richard Rorty, *Contingencia, ironía y solidaridad* (Barcelona: Paidós, 1996). La vinculación entre una teoría objetiva de la verdad y la concepción de una divinidad creadora también fue expuesta por Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental* (Madrid: Trotta, 2002); Horkheimer mostró que en la disputa de la filosofía moderna y la religión, no estaban en juego las características esenciales de la verdad, las que subsistían de antaño, sino sólo el medio de poder alcanzarla: el camino de la razón o de la revelación.

y en correspondencia con determinadas prácticas, a las interrogantes insolubles que anteriores construcciones racionales ya no pueden superar (Gutiérrez, 1996: 41).

El hecho de que la verdad no exista más allá del acto constructor que la engendra pone énfasis en el carácter móvil, y por tanto, temporal de la verdad, en pocas palabras: la verdad tiene historia y contexto de surgimiento. El hecho de que la verdad se construya y no se descubra puede ser ejemplificado mediante cualquier fenómeno de cambio de paradigma. Por ejemplo, la crisis de la física clásica y su sustitución por la física cuántica muestra cómo esta última cuestiona y desmiente todos los fundamentos esenciales y supuestos fundamentales de la física clásica, no estamos sólo ante una comprensión más profunda y completa de ciertos rangos y aspectos de la “realidad” no estudiada ni explicada por la física clásica, sino que lo que se opera es un cambio en las nociones más elementales de la percepción del mundo, como son el tiempo y el espacio. Esto no quiere decir, como todo el mundo lo sabe y lo vive, que la física clásica deje de funcionar bajo ciertas condiciones y rangos de la realidad. Quiere decir que nos enfrentamos a un cambio en la forma de mirar el mundo que desplaza en ciertos aspectos una anterior forma de mirar. La verdad del nuevo paradigma también es una construcción humana que probablemente también sufrirá crisis irremediables que darán lugar a la *construcción* de nuevas “verdades”.

Estas características temporales atribuidas a la verdad funcionan como mecanismos que nos convierten en vigilantes alertas de las arbitrariedades de los conocimientos entronizados como verdades en el presente, impiden que dichos conocimientos se cosifiquen ante nosotros y pasen a ser nuestros fetiches (Marx). Una forma específica del funcionamiento de estos procedimientos anti-cosificantes se produjo con las investigaciones emprendidas en el siglo XX en el campo de las historias de los conocimientos (Koyré, 2000; Bachelard, 1979; Canguilhem, 2005; Kuhn, 2000; Foucault, 2002), que tuvieron la virtud de extenderse a casi todo trabajo histórico que quiso sumarse a este esfuerzo de trastrocamiento de miradas.

Si bien el relato histórico tiende, por un lado, a retroalimentar la legitimidad de un saber, por otro, tiene la potencialidad de poder mostrar la contingencia de todo conocimiento y por lo tanto de toda “verdad”: su radical historicidad y contextualidad.

La enseñanza-aprendizaje, en perspectiva histórica, consiste en mostrar sistemática y consecuentemente cómo y de qué manera las “verdades” provisionales del presente han sido construidas por comunidades disciplinarias, teniendo como momento fundacional la lucha entre paradigmas en competencia (Kuhn, 2000). El efecto de esta labor de la perspectiva histórica en el abordaje de la constitución de conocimientos es como dice Foucault:

[liberar] las cronologías y asociaciones históricas de toda perspectiva de ‘progreso’, restituyendo a la historia de la experiencia un movimiento que no toma nada de la finalidad del conocimiento ni de la ortogénesis del saber. (Foucault, 1999: 195)

El tipo de perspectiva que tiene la potencialidad de mostrar la radical contingencia de todo conocimiento opone a la visión lineal del progreso una trayectoria de rupturas, revoluciones e inconmensurabilidades. La figura de la teoría como reflejo de la realidad que habilitaba la creencia de que con el paso del tiempo se tiende a reflejar con mayor precisión mayores espacios de la realidad, se va disolviendo bajo aquella perspectiva histórica que pone cómo momento fundacional y no accesorio el tema de las rupturas. En esta nueva perspectiva histórica, la idea de una unión de la ontología de una teoría y su correspondiente verdadero en la naturaleza... parece ahora, en principio, una ilusión (Kuhn, 2000: 314).

Con lo cual podemos decir, que la explicación general y universal del mundo y la realidad por fin descubierta por alguien, siempre será una quimera a la cual estarán dispuestas a arrodillarse ciertas comunidades disciplinarias a nombre de alguna doctrina o fe ligresía, como Marx nos lo mostró claramente en el Manifiesto Comunista: "Las tesis de los comunistas no se basan en modo alguno en ideas y principios inventados o descubiertos por tal o cual reformador del mundo" (Marx, 1986: 38).

Como se puede apreciar, el estudio histórico hace cuestionable el pensar el desarrollo del conocimiento y los acontecimientos como aproximaciones graduales a la verdad, y tiende a mostrar cómo "las disposiciones fundamentales del saber... desaparecerían tal como aparecieron, si, por cualquier acontecimiento... oscilaran" tales disposiciones fundamentales (Foucault, 2002: 375). Con esto Foucault y Marx nos muestran que, por más enraizados que estén nuestros conocimientos y por más encariñados que estemos con ellos, debemos estar siempre concientes de su provisionalidad y contingencia. En eso consiste un posicionamiento crítico consecuente.

Esta perspectiva histórica es crítica a cualquier forma de apropiación monopólica de la legitimidad y de la verdad, y por tanto es crítica a cierto tipo de profesionalización que funciona y tiende a ordenar los procesos de aprendizaje en las instituciones de enseñanza. Dicha perspectiva denuncia el establecimiento de saberes rígidos -altamente ligado con la institucionalización metodológica- como *viciada*, puesto que dicha institucionalización levanta barreras a lo que los hombres podrían haber sido, y reducirá nuestra humanidad incrementando nuestras cualificaciones profesionales ... [cuando el objetivo final es] ... hacer que la ciencia pase, de ser una matrona inflexible y exigente, a ser una atractiva y condescendiente cortesana que intente anticiparse a cada deseo de su amante (Feyerabend, 1989: 122).

Cuando la forma en que se encara el aprendizaje de los conocimientos establecidos asume una perspectiva histórica que tiende a mostrar la contingencia y los condicionamientos de la generación de dichos conocimientos, se tiene como efecto una democratización no sólo de los individuos que pueden acceder a la verdad, sino de las formas y prácticas en las cuales se acceden a diferentes verdades.

Esta visión y prácticas no representacionistas de la verdad y del conocimiento, que hemos intentado mostrar a lo largo del artículo, no permiten la distinción entre los individuos avalados institucionalmente como aquellos capaces de transmitir verdades y aquellos carentes de la misma. Esta distinción se hace inviable en la medida en que hace posible concebir a toda práctica efectiva realizada por cualquier grupo humano como portadora de conocimiento. Esta visión y práctica crítica, más que plantearse quiénes son los propietarios y productores de “verdades”, lo que intenta es instalar la posibilidad de la producción y circulación colectiva de los conocimientos y las “verdades”.

En la medida en que el conocer deja de concebirse como la correspondencia con una realidad externa al accionar social, en la medida en que se evidencia que todo conocer sólo adquiere sentido en un conjunto de prácticas determinadas, entonces cualquier grupo humano que realiza con efectividad los propósitos que asume, debe concebir que en sus prácticas existe conocimiento. Lo que bajo la teoría representacionista era una relación claramente vertical del aprendizaje, se trastoca hacia una concepción más horizontal del mismo.

A nivel del relacionamiento entre culturas, el quiebre de las teorías representacionistas es el paso inicial en la disputa contra los mecanismos de dominio cultural. Una vez que se considera que las prácticas de la cultura dominante no son esenciales a todo devenir humano, una vez que se revela la contingencia de dichas prácticas dominantes quitando así su carácter de necesidad, entonces la posibilidad de reconocer la validez y potencialidad alternativa de las propias prácticas culturales se podría dar si acaso se articula las propias formas culturales en proyectos contrahegemónicos, ya que el propio dominio por parte de los conocimientos y prácticas de otra cultura se revela, ya no como acorde a una realidad universal, sino como el resultado de un triunfo hegemónico, contingente, por ende, modificable.

De la misma manera que al nivel del relacionamiento entre culturas, el quiebre de la concepción representacionista quita a la cultura dominante una de sus formas de legitimación, aumentando las posibilidades de articulaciones contrahegemónicas, a nivel del proceso enseñanza aprendizaje, la crítica a éstas deslegitima la clásica y convencional relación vertical entre el maestro y el alumno, posibilitando la apertura hacia nuevas formas de gestión del conocimiento. Nuevas formas que pasan por la producción y circulación colectivas y horizontales de los conocimientos.

Bibliografía

Audi, R. (ed.) (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. Madrid: Akal.

Austin, J. (1997). “Verdad”. En: Nicolás & Frápolli. *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid: Tecnos.

- Bachelard, G.** (1979). *La formación del espíritu científico: Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México D.F.: Siglo XXI.
- Canguilhem, G.** (2005). *Lo normal y lo patológico*. México D.F.: Siglo XXI.
- Claros, L. y Rios, N.** (1999). “Un cuestionamiento al uso tradicional del término «verdad»: John Austin y la teoría de los actos de habla”. En: *Pensaremos. Revista estudiantil de filosofía*, N° 5. La Paz: Muela del diablo.
- Derrida, J.** (1998). *De la gramatología*. México D.F.: Siglo XXI.
- Feyerabend, P.** (1989). *Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M.** (1999). *Historia de la locura en la época clásica, I*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M.** (2002). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutierrez, R.** (1996). “Dificultades, rupturas y búsquedas: Una vez más, ¿que hacemos?”. En: *Las armas de la Utopía*, VV.AA. La Paz: Punto Cero, CIDES-UMSA.
- Hegel, F.** (1953). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Tomo I*. Madrid: Revista de Occidente.
- Heidegger, M.** (1997). “De la esencia de la verdad”. En: Nicolás y Frapolli (ed.). *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid: Tecnos.
- Hilgard, E.** (1961). *Teorías del aprendizaje*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M.** (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Koyré, A.** (2000). *Del mundo cerrado al universo infinito*. México D.F.: Siglo XXI.
- Kuhn, T.** (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K.** (1981). “Tesis sobre Feuerbach”. En: Marx y Engels. *Obras escogidas*. Tomo I. Moscú: Progreso.
- Marx, K. y Engels, F.** (1971). *La Sagrada Familia*. Buenos Aires: Claridad.
- Marx, K. y Engels, F.** (1986). *El manifiesto comunista*. Lima: Panamericana.
- Maturana, H. y Varela, F.** (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Universitaria.

Nietzsche, F. (2003). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.

Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Viaña, J. (2008). “Fundamentos para una metodología crítica en investigación educativa y acción pedagógica”. En: *Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa*. La Paz: IICAB.